

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2014-2015

Enseñanza-Aprendizaje del Inglés basado
en Competencias Básicas.

Teaching and Learning of English based on
Key Competencies.

Autor: María Cristina Molino Fernández.

Director: Javier Barbero Andrés.

13/07/2015

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT.....	3
JUSTIFICACIÓN.....	4
INTRODUCCIÓN	5
REVISIÓN TEÓRICA: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.	6
El origen de las CCBB	6
Marco de referencia europeo para las Competencias Clave: Key	
Competences y DeSeCo.....	8
Introducción	8
¿Destrezas básicas o competencias clave?.....	9
Key Competences y DeSeCo	10
España: LOE y LOMCE.....	13
Cantabria.....	15
La Competencia en Comunicación Lingüística	16
La Competencia en Comunicación Lingüística en Lengua Extranjera... 	20
El área de Lengua Extranjera y las Competencias Básicas	21
El área de Lengua Extranjera y el Marco Común Europeo de Referencia	
para las Lenguas (MCERL).....	22
El proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (MCERL)	26
Currículum de la Comunidad Autónoma de Cantabria (Lengua	
Extranjera)	28
PROPUESTA DIDÁCTICA.	30
Contextualización.	30
Esquema general.	31
Contribución de la Unidad Didáctica al desarrollo de las Competencias	
Básicas.....	31
Objetivos.....	33
Contenidos.	34
Metodología.	35
Desarrollo de la unidad.	35
Evaluación.	42
Recursos.....	46
CONCLUSIONES.	46
BIBLIOGRAFÍA.	49

RESUMEN

La pretensión principal de este trabajo es analizar el enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en Competencias Básicas en el área de Inglés en Educación Primaria.

En primer lugar, se ofrece una revisión teórica para clarificar el término, su evolución y su implementación en España con la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que son las normativas vigentes en la actualidad.

Por otro lado, el trabajo se centra en la Competencia en Comunicación Lingüística en Lengua Extranjera en la enseñanza del Inglés dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

Tras la revisión teórica, se presenta una Unidad Didáctica en formato WebQuest no aplicada basada en este enfoque destinada al 6º curso de Educación Primaria en el área de Inglés como Lengua Extranjera.

Tanto el análisis de la teoría como su posterior aplicación en una propuesta didáctica, concluyen que el enfoque basado en Competencias Básicas para la enseñanza del Inglés, responde a la necesidad de promover una educación orientada a formar alumnado capaz de integrarse y desarrollar un proyecto de vida en la sociedad actual.

PALABRAS CLAVE: Competencias Básicas, Competencia en Comunicación Lingüística, MCERL, enseñanza-aprendizaje, WebQuest, Unidad Didáctica.

ABSTRACT

The main aim of this paper is to analyze the teaching-learning approach based on Key Competencies in the area of English in Primary Education. First of all, it offers a theoretical review to clarify the term, its evolution and its implementation in Spain with the Organic Law 2/2006 of 3 May on Education

(LOE) and the Organic Law 8/2013, of December 9, Improvement of Educational Quality (LOMCE).

On the other hand, the paper focuses on Linguistic Communicative Competence in a Foreign Language based on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). After the theoretical review, a WebQuest Teaching Unit not applied intended for the 6th year of Primary Education in the area of English as a Foreign Language is presented.

Both theory analysis and its subsequent application in a Learning Unit, concluded that Key Competencies for teaching English approach responds to the need to promote a strategy to train students able to integrate and develop a life plan in today's society.

KEY WORDS: Key Competences, Linguistic Communicative Competence, CEFR, teaching-learning, WebQuest, Teaching Unit.

JUSTIFICACIÓN

La hegemonía del inglés es innegable: la lengua de la política, de la economía, de la ciencia, de los negocios y, en definitiva, la lengua de la Sociedad de la Información, del Conocimiento, de la Globalización. Se trata del idioma de las principales potencias mundiales y, por ende, en la mayoría de los países se aprende en las aulas desde los primeros años o, directamente, toma el papel de segunda lengua. (Crystal, D., 2012)

Sin embargo, en España generalmente no se alcanza un nivel medio de inglés (Estudio Europeo de Competencia Lingüística, 2012). En nuestro país existen diversas actitudes y estructuras que nos limitan en este ámbito: el sentido del ridículo, la tradición del doblaje, un sistema educativo deficiente...

Entonces, ¿desde qué enfoque debemos enfrentarnos a esta latente necesidad de aprender inglés?

Todos los que estamos vinculados de un modo u otro al mundo de la educación, nos inclinaríamos por un enfoque basado en competencias básicas. Sin embargo, muchas veces no tenemos claro cómo educar por competencias ni, mucho menos, cómo evaluarlas.

Este trabajo pretende acercarse al aprendizaje del inglés como lengua extranjera basado en competencias básicas. Para ello, consideramos necesaria la revisión teórica de este enfoque desde sus inicios y analizar los diversos proyectos, marcos y documentos que lo avalan. Asimismo, hemos querido abordar este enfoque en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, atendiendo también a las leyes educativas vigentes a nivel nacional (LOMCE, 2013) y a nivel regional en la Comunidad Autónoma que nos atañe, Cantabria.

Esta revisión teórica pretende justificar y servir como base a la segunda parte del trabajo: una unidad didáctica basada en el enfoque de las Competencias Básicas. Ésta pretende además contemplar un enfoque integral de la educación, a través del cual se trabajen todas las competencias transversalmente, orientado al desarrollo holístico del alumno y a la construcción de aprendizajes significativos.

Así, con la revisión teórica de las competencias básicas y su aplicación hipotética en una unidad didáctica, pretendemos contribuir al asentamiento de este enfoque en España, especialmente aplicado al ámbito de la enseñanza del Inglés como segunda lengua. La renovación en la enseñanza-aprendizaje del Inglés es urgente en nuestro país y se trata de una necesidad primordial para desarrollar un proyecto de vida en esta globalizada Sociedad de la Información. (Hargreaves, A., 2003).

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centra en una revisión teórica de las Competencias Básicas, desde sus orígenes hasta su aplicación en la legislación educativa actual tanto a nivel nacional como a nivel regional en Cantabria, en el ámbito

del aprendizaje del Inglés. Asimismo, basándonos en la teoría analizada, proponemos una unidad didáctica sustentada en este enfoque.

En sentido descendente, se aborda el origen de las Competencias Básicas, así como sus concreciones a nivel Europeo (Key Competences y Proyecto DeSeCo). Finalmente, tratamos su introducción en las leyes educativas españolas y su presencia, más detalladamente, en el Currículum de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Con respecto a la Unidad Didáctica, consta de: contextualización, metodología, contribución al desarrollo de las competencias básicas, objetivos, criterios de evaluación, secuencia didáctica y evaluación. Se trata de una propuesta no aplicada, pero susceptible de serlo dentro de este enfoque.

REVISIÓN TEÓRICA: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.

El origen de las CCBB

¿Estamos viviendo una época de cambios o un cambio de época? Es evidente que nuestra sociedad se ha transformado en las últimas décadas, tanto que hemos pasado a llamarla *Sociedad de la Información y el Conocimiento*. Este nuevo término implica una *reforma social, cultural, económica, política e institucional, así como una perspectiva más pluralista y desarrolladora*. (Waheed Khan, A., 2003).

El mundo está cada vez más globalizado y es, al mismo tiempo, más diverso. Para comprender y desarrollarse holísticamente en este mundo, las personas necesitamos, por ejemplo, saber seleccionar las inmensas cantidades de información disponible o dominar las nuevas tecnologías. Asimismo, debemos saber cómo enfrentarnos a los grandes desafíos y retos de nuestras sociedades, como conseguir el equilibrio entre el crecimiento de la economía y la sostenibilidad ambiental, o entre la prosperidad y la igualdad.

Este cambio de paradigma social reclama reformas en el Sistema Educativo. *“En la sociedad de la información ya no se aprende para la vida; se aprende toda la vida”* (Cornella, A, 1999).

La orientación de la enseñanza hacia el desarrollo de **competencias básicas** es el planteamiento que pretende satisfacer estas nuevas demandas.

El origen del término *competencia* radica en el ámbito empresarial e industrial, refiriéndose a las cualificaciones específicas para desempeñar unos trabajos o tener ciertas responsabilidades. Además, se trata de un vocablo con vinculaciones a políticas neoliberales y globalizadoras, por lo que existía un riesgo de subordinación educativa a los intereses y demandas del mercado. (Schultz, T., 1972).

La Teoría del Capital Humano, defendida en los 60 por Schultz (1961) y Becker (1964), sostiene que la educación, en sentido de la inversión en Capital Humano, es uno de los factores determinantes de una mayor productividad y desarrollo de los países. Sin obviar esta teoría, en 1998, Amartya Sen, Premio Nobel de Economía, insistía en la importancia de la educación no sólo como un agente determinante del crecimiento y desarrollo económico de los países, sino también en el desarrollo y bienestar de las personas.

Desde esta perspectiva, la educación es fundamental para el desarrollo de las personas y por ello lo es para el de los países. Dando un giro de 180 grados a la Teoría del Capital Humano, desde el ámbito educativo, se busca considerar la educación como un fin en sí misma y no como un medio. (García, G.A., 2014)

El término *competencia* ha sido objeto de diversas tentativas de definición. Numerosos autores han tratado de precisar el concepto, sin embargo, las competencias solamente pueden ser entendidas, valoradas y desarrolladas desde un marco teórico concreto. (Perrenoud, 2004).

En el ámbito de la Sociedad de la información y el conocimiento, la educación en competencias básicas es un fin en sí misma para el desarrollo holístico de las personas en capacidades y habilidades que les permitan desenvolverse de forma autónoma y crear un proyecto de vida dentro de la sociedad en la cual viven.

Marco de referencia europeo para las Competencias Clave: Key Competences y DeSeCo

Introducción

El Consejo Europeo de Lisboa se celebró en marzo del 2000 y fijó un objetivo esencial para la Unión Europea: “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social”.¹ El desarrollo de este objetivo exigía una transformación de los sistemas de educación, por lo que el Consejo convocó a los Estados Miembros al Consejo y a la Comisión para el establecimiento de un marco europeo para “las nuevas destrezas básicas”, basadas en un aprendizaje a lo largo de toda la vida y que atendieran a las necesidades de la nueva *Sociedad de la Información y el Conocimiento*.

Al año siguiente, el Consejo Europeo de Estocolmo, tomó como referencia el informe “*The concrete future objectives of education and training systems*”², que identificaba tres objetivos esenciales para los sistemas educativos: calidad, accesibilidad y flexibilidad, los cuales se desglosaban en otros trece.

En 2002, el Consejo Europeo de Barcelona determinó el establecimiento del Programa detallado de trabajo acerca del seguimiento de los objetivos de sistemas de educación y formación en Europa. Este documento aumentó la lista de destrezas básicas: alfabetización y alfabetización numérica (destrezas elementales) competencias básicas en matemáticas, ciencia y tecnología, TIC y uso de tecnología, aprender a aprender, habilidades sociales, espíritu emprendedor y cultura general. La finalidad del mismo era alcanzar los objetivos comunes en un plazo de ocho años (hasta el 2010). El Consejo

¹ Conclusiones presidenciales. Consejo Europeo de Lisboa 23-24 marzo 2000, punto 26

² Documento del Consejo 5980/01 del 14/02/2001. (Los futuros objetivos concretos de los sistemas de educación y formación).

celebrado en Barcelona también pidió prestar especial atención a la alfabetización digital y a las lenguas extranjeras, en línea con las necesidades emergentes de la sociedad globalizada.

¿Destrezas básicas o competencias clave?

Uno de los principios básicos para la definición del marco fue la sustitución del término “destrezas básicas” por “competencias clave”, al ser considerado como demasiado restrictivo. Es importante establecer las diferencias entre ambos para comprender este cambio terminológico:

- Destrezas básicas: generalmente, se utilizaba para hacer referencia a la alfabetización básica y a la “capacidad de supervivencia” y “habilidades prácticas para la vida”.
- Competencias clave: suponen algo más que un matiz terminológico, pues en su definición están las bases de su sentido. Consiste en una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, así como la disposición para aprender a aprender y aprender durante toda la vida.

Así, se establecieron grupos de expertos para trabajar en las competencias clave. Sus objetivos consistían en identificar y definir las nuevas destrezas y la mejor manera de integrarlas en el currículum, mantenerlas y desarrollarlas mediante un aprendizaje a lo largo de toda la vida. También se otorgaba importancia a los grupos con desventajas, tales como necesidades especiales, fracaso escolar y alumnado adulto. En un primer informe (2002), el grupo de trabajo introdujo un marco para ocho competencias clave con sus correspondientes conocimientos, destrezas y actitudes.

Atendiendo a los planes de educación obligatoria, el informe Eurydice (2002)³ también centró su interés en estas competencias clave. Muchas de ellas son

³ Key Competencies. Survey 5. Eurydice 2002.

definen como genéricas, independientes de materias concretas y con objetivos de carácter transversal. En este sentido, se centran en la mejora del propio proceso de aprendizaje, de las relaciones interpersonales y sociales y de la comunicación. Esta caracterización de las competencias clave pone de relieve el cambio en la educación, que abandona el enfoque de la enseñanza para poner sus bases sobre un enfoque centrado en el aprendizaje. En la misma línea, el estudio internacional PISA (2000)⁴, ponía de relieve la educación basada en las competencias claves y el aprendizaje. Así, no sólo evaluaba el rendimiento en áreas como matemáticas, sino que trataba de definir también competencias genéricas tales como la motivación, las actitudes y la capacidad de autorregulación del propio aprendizaje.

Key Competences y DeSeCo

El Proyecto Definición y Selección de las Competencias Clave⁵, en adelante DeSeCo, se desarrolló con la finalidad de dotar a los países de la OCDE de un marco teórico y conceptual que les permitiera definir y seleccionar competencias clave, así como desarrollar indicadores estadísticos de estas competencias a nivel individual.

Este proyecto comenzó cotejando los estudios ya existentes con la opinión de diversos expertos, se alimentó de diferentes perspectivas nacionales y utilizó simposios internacionales para consolidar un marco común. Comenzó en 1997 y no se publicó su informe final hasta el año 2003.

De acuerdo con el mismo, las competencias clave son “aquellas que, teniendo una base individual, contribuyen a alcanzar una vida fructífera y con éxito y aseguran el buen funcionamiento de la sociedad, que son relevantes a través

⁴ OECD. Knowledge and Skills for life. First results from PISA 2000. Paris: OECD, 2000.

⁵ *Definir y Seleccionar las Competencias Fundamentales para la Vida*, (2004) D.S. Rychen and L.H. Salganik (eds.)

de las diferentes esferas de la vida y que son importantes para todos los individuos” (OCDE, 2006). El concepto de competencia clave está basado en tres características principales:

- Contribuyen a alcanzar resultados altamente valorados a nivel individual y social, en términos de una vida general fructífera y con éxito y del buen funcionamiento de la sociedad.
- Son instrumentales para satisfacer importantes y complejas demandas en un amplio espectro de contextos.
- Son importantes para todos los individuos.

DeSeCo propone clasificar las Competencias Clave en tres categorías generales (DeSeco, 2004):

1. Usar herramientas de forma interactiva

Los sujetos serán capaces de utilizar una amplia variedad de herramientas que les permitan interactuar de forma eficiente y eficaz con su entorno. Asimismo, deben comprender estas herramientas para adaptarlas adecuadamente a sus propósitos y usarlas de un modo interactivo y responsable.

Las habilidades de uso de estas herramientas pueden subdividirse en las siguientes:

- Habilidad para usar interactivamente un lenguaje, símbolos y textos
- Habilidad para usar, interactivamente, el conocimiento y la información
- Habilidad para usar, interactivamente, las tecnologías

2. Interactuar en grupos socialmente heterogéneos

Los sujetos deben ser capaces de relacionarse con otros y, ya que se desarrollarán dentro de una sociedad cada vez más diversa, es esencial que puedan interactuar en grupos heterogéneos.

Las habilidades de interacción pueden subdividirse en las siguientes:

- Habilidad para relacionarse bien con otras personas
- Habilidad para cooperar
- Habilidad para gestionar y resolver conflictos

3. Actuar de forma autónoma

Los sujetos deben responsabilizarse de dirigir sus vidas dentro de un contexto social más amplio, actuando de un modo autónomo y responsable.

Las habilidades de actuación autónoma pueden subdividirse en las siguientes:

- Habilidad para defender y afirmar sus propios derechos, intereses, responsabilidades, limitaciones y necesidades.
- Habilidad para definir y desarrollar planes de vida y proyectos personales
- Habilidad para actuar dentro de grandes escenarios y contextos amplios.

Evidentemente, estas categorías están íntimamente interrelacionadas y son la base para la identificación y definición de las competencias clave. Por este motivo, es muy importante conocer las características que subyacen dentro de las mismas.

Las competencias van mucho más allá de la simple adquisición de conocimientos, pues implican la movilización de habilidades tanto cognitivas como prácticas, así como de actitudes, motivación, valores... Dentro de las propias competencias básicas también se incluye la capacidad de los sujetos de pensar de forma autónoma como expresión de una madurez intelectual y moral, así como la responsabilidad tanto de su aprendizaje como de sus acciones. Sin embargo, a pesar de que las competencias van mucho más allá de la mera adquisición de conocimientos, DeSeCo apunta que sería deseable que una competencia pudiera ser aprendida dentro de un entorno favorable al

aprendizaje: las escuelas. Es en este punto donde entra la educación basada en competencias y su concreción en el Currículo.

La reflexividad es también un componente vertebrador de las competencias. Los individuos han de ser reflexivos, es decir ser capaces de llevar a cabo procesos mentales relativamente complejos de asimilación, relación con experiencias previas, modificación y adaptación. Esta reflexividad implica también las habilidades metacognitivas, la creatividad y la toma de posturas críticas. Ser reflexivo incluye tanto pensar como construir.

Asimismo, los sujetos deben combinar las diversas competencias, pues las situaciones reales a las que se enfrenten requerirán que éstas estén engranadas y se adapten a la sociedad cambiante y plural.

A modo de resumen, en palabras de Pérez Gómez, “Los rasgos diferenciales de las competencias fundamentales serían los siguientes: constituye un “saber hacer” complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos emociones, valores y actitudes, que evolucionan a lo largo de la vida. Además, para que una competencia pueda ser seleccionada como clave o básica, DeSeCo considera que debería cumplir tres condiciones: contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, poder aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y permitir a las personas que la adquieren superar con éxito exigencias complejas. Es decir, las competencias son básicas o clave cuando resultan valiosas para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar, y se pueden aplicar a múltiples contextos” (Pérez Gómez, A., 2007).

España: LOE y LOMCE

Las definiciones y explicaciones del Proyecto DeSeCo han sido la base para la inclusión de las que llamamos *Competencias Básicas* en el Currículo.

Atendiendo a las disposiciones de la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), se entiende el currículo como *el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley (Art 6).*

A su vez, la actual LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa) cita en sesenta y dos ocasiones la palabra *competencias* y, a pesar de que no precisa el término, les da un papel más importante en la educación en España.

Según la legislación vigente, las *competencias básicas* se definen como “las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (Real Decreto 126/2014)

El carácter básico de las competencias radica en su planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los aprendizajes considerados imprescindibles.

Una competencia representa un tipo de aprendizaje distinto a la conducta, el comportamiento, la habilidad o la capacidad, presentando las características siguientes⁶:

- Carácter holístico e integrado: conocimientos, capacidades, actitudes valores y emociones no pueden entenderse de manera separada.
- Carácter contextual. las competencias se concretan y desarrollan vinculadas a los diferentes contextos de acción.
- Dimensión ética: las competencias se nutren de las actitudes, valores y compromisos que los sujetos van adoptando a la largo de la vida.

⁶ Para la selección de estas características, cabe destacar como eje central el Proyecto Deseco (OCDE, 2006) y las aportaciones críticas de Perrenoud (2001), Rychen y Salganik (2003), Brewerton (2004), o Hipkins (2006).

- Carácter creativo de la transferencia: la transferencia debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto.
- Carácter reflexivo: las competencias básicas suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto.
- Carácter evolutivo: se desarrollan, perfeccionan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, identificamos ocho competencias básicas en el Currículo⁷:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

Cantabria

El Decreto 27/2014⁸ establece el currículum de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria, en línea con las disposiciones de la ley

⁷ Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

⁸ Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

educativa vigente (LOMCE), adscrita a la educación basada en competencias básicas de DeSeCo y la Unión Europea.

Cantabria apoya un enfoque de aprendizaje basado en competencias, integradas en los elementos curriculares para propiciar una renovación en la práctica docente. El proyecto curricular de nuestra comunidad incluye asimismo orientaciones para incorporar el desarrollo de las competencias, a través de los aspectos didácticos y metodológicos de las distintas áreas, y de la organización y funcionamiento del centro. (Decreto 27/2014, del 5 de junio).

En otras palabras, el currículum de la Comunidad Autónoma de Cantabria otorga a las competencias básicas un papel vertebrador. En torno al desarrollo y consecución de estas competencias se organizan el resto de elementos curriculares (objetivos, contenidos y criterios de evaluación). De este modo, nuestra comunidad pretende dar una mejor respuesta a las demandas de la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

En esta educación por competencias, orientada hacia el desarrollo de la ciudadanía democrática, los valores y el desarrollo de un proyecto de vida digno, autónomo y responsable, subyacen los Cuatro Pilares de la Educación (Delors, J. 1996).

Este informe de la UNESCO encierra la utopía de la educación como herramienta para crear un mundo comprensivo, solidario, responsable y equitativo. *“Aprender a conocer”, “Aprender a hacer”, “Aprender a Vivir Juntos”* y *“Aprender a ser”* son los pilares de esta educación utópica que reclama la compleja y cambiante sociedad actual. Los cambios en los Sistemas Educativos hacia un currículum por competencias son un pequeño paso hacia delante, y para qué sirven las utopías si no es para avanzar.

La Competencia en Comunicación Lingüística

El presente trabajo versa en torno a las Competencias Básicas vinculadas a la didáctica del inglés como lengua extranjera, incluyéndose ésta dentro del ámbito de la Competencia en Comunicación Lingüística.

Los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas definen la Competencia en Comunicación Lingüística como *“la utilización del lenguaje, tanto de la(s) lengua(s) propia(s) como extranjera(s), fundamentalmente como instrumento de comunicación oral y escrita, de aprendizaje, de construcción del propio pensamiento, y también, como instrumento de regulación personal y de regulación de la propia conducta.”* (REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE 8-12-2006)

En el contexto que nos ocupa, la Comunidad Autónoma de Cantabria, la Competencia en Comunicación Lingüística se refiere a *“la capacidad de comunicarse de manera eficaz, mediante el lenguaje oral y escrito, en los distintos ámbitos de uso de la lengua, y, posibilitando, junto con las restantes competencias básicas, la realización individual de los alumnos, el desarrollo del aprendizaje de modo permanente y autónomo, la inclusión social y el ejercicio activo de la ciudadanía responsable.”* (Plan LLC, <http://portaleducativo.educantabria.es/web/leercomunicarcrecer> , Gobierno de Cantabria).

Para el desarrollo de esta competencia es necesario tener en cuenta los cinco componentes que la constituyen, definidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002):

1. El componente lingüístico, que comprende las dimensiones formales del lenguaje tales como la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica o la ortográfica.

2. El componente pragmático-discursivo, que contempla tres dimensiones: la sociolingüística (vinculada con la adecuada producción y recepción de mensajes en diferentes contextos sociales); la pragmática (que incluye las microfunciones comunicativas y los esquemas de interacción); y la discursiva (que incluye las macrofunciones textuales y las cuestiones relacionadas con los géneros discursivos).
3. El componente socio-cultural, refiriéndose tanto al conocimiento del mundo como a la dimensión intercultural.
4. El componente estratégico, constituido por las destrezas y estrategias comunicativas para la lectura, la escritura, el habla, la escucha y la conversación, así como por las destrezas vinculadas con el tratamiento de la información, la lectura multimodal y la producción de textos electrónicos en diferentes formatos. También se incluyen en esta dimensión de la competencia en comunicación lingüística las estrategias generales de carácter cognitivo, metacognitivo y socioafectivas que el individuo utiliza para comunicarse eficazmente.
5. El componente personal, que incluye tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad.

La competencia en comunicación lingüística es esencial como vía de acceso al conocimiento y de su desarrollo depende que se produzcan aprendizajes tanto en contextos formales (la escuela) como informales y no formales. En este sentido, es fundamental la consideración de la lectura como destreza básica para la ampliación de la competencia en comunicación lingüística y del aprendizaje. El diseño de un Proyecto Lingüístico de Centro, un Plan Lector o unas estrategias para la dinamización de la Biblioteca Escolar son iniciativas básicas a llevar a cabo con este objetivo.

La competencia en comunicación lingüística incluye también una serie de valores y actitudes: el respeto a las normas de convivencia; el ejercicio activo de la ciudadanía; el desarrollo de un espíritu crítico; el respeto a los derechos humanos y el pluralismo; la concepción del diálogo como herramienta

primordial para la convivencia, la resolución de conflictos y el desarrollo de las capacidades afectivas en todos los ámbitos; una actitud de curiosidad, interés y creatividad hacia el aprendizaje y el reconocimiento de las destrezas inherentes a esta competencia (lectura, conversación, escritura...).

Esta competencia es, por definición, siempre parcial y constituye un objetivo de aprendizaje permanente durante toda la vida. (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato)

La Comunidad Autónoma de Cantabria propone un plan para el fomento de la Competencia en Comunicación Lingüística, que recibe el nombre de *Plan LCC* (Leer, Comunicar, Crecer)⁹. Se trata de una propuesta que apuesta por el aprendizaje por proyectos, el desarrollo de una alfabetización informacional y digital, el gusto por la lectura y la escritura, la cooperación y compromiso de los equipos docentes, la formación en el centro y la difusión de las buenas prácticas. Se pretende llevar a cabo un desarrollo integrado de la competencia comunicativa en todo el currículum, además de una dinamización y modernización de las Bibliotecas y Planes Lectores.

Por otro lado, en la concreción de la competencia en comunicación lingüística subyace el uso de una o varias lenguas, pudiendo hablar de lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera. En este sentido, la didáctica de Lenguas Extranjeras se inscribe dentro de esta competencia, en un marco de diversidad cultural y enriquecimiento.

En resumen, podría concluirse que el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística implica el dominio de la lengua oral y escrita en diversos contextos, así como el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

⁹ Plan LLC, <http://portaleducativo.educantabria.es/web/leercomunicarcrecer> , Gobierno de Cantabria.

La Competencia en Comunicación Lingüística en Lengua Extranjera.

La LOMCE, en el Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, cita entre sus objetivos *“adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas”*. (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria).

Primera Lengua Extranjera se establece según el mismo como una de las cinco asignaturas troncales obligatorias en las cuales se organiza el currículum.

Este extracto de la LOMCE hace latente la importancia del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera en Educación Primaria. El texto de la ley vigente justifica además la presencia con distintos argumentos:

- **Globalización y cambio social.**

El marco teórico de las Competencias Básicas tiene sus cimientos en las necesidades de una sociedad cambiante y global. En este sentido, el aprendizaje de lenguas extranjeras se convierte en un instrumento básico para desarrollarse en un sistema social interdependiente y globalizado, pues la capacidad de comunicación es prerequisite para desenvolverse en un contexto multicultural y plurilingüe.

- **Desarrollo cognitivo, afectivo y social.**

Numerosas investigaciones confirman las beneficiosas repercusiones a nivel cognitivo que derivan del aprendizaje de una lengua extranjera en la etapa primaria, tales como mejoras en los resultados en diversas áreas y ámbitos: la competencia matemática, la expresión plástica, la lectoescritura, la memoria y capacidad auditiva, las habilidades de comunicación...

Además, el aprendizaje de otras lenguas produce efectos positivos en el desarrollo de la sensibilización y valoración de la diversidad social, la

aceptación de las diferencias como un factor enriquecedor y el desarrollo de la comprensión, la tolerancia y la valoración de otras culturas.

El área de Lengua Extranjera y las Competencias Básicas

El área de Lengua Extranjera contribuye al desarrollo de diferentes competencias básicas transversalmente, pues cuando hablamos de educación por competencias tomamos un enfoque integral del aprendizaje.

En primer lugar y de manera directa, contribuye al desarrollo de la **competencia en comunicación lingüística**, pues se inscribe dentro de ella. Tiene un factor enriquecedor de la misma, dándole matices comprensivos y expresivos.

El lenguaje, como vehículo de pensamiento, es el instrumento de aprendizaje por excelencia, contribuyendo esencialmente a la **competencia de aprender a aprender**. Aprender a aprender se orienta al desarrollo de la capacidad de enfrentarse con éxito al aprendizaje autónomo durante toda la vida, esencial en una sociedad cambiante y donde existe una cantidad ingente de información que debemos ser capaces de discernir y seleccionar. Este proceso de aprender a aprender influye tanto al desarrollo del pensamiento como a los procesos de aprendizaje, interviniendo también en los aspectos de desarrollo personal y social.

Por otro lado, aprender una nueva lengua pone en funcionamiento diversos mecanismos y estrategias cognitivas, haciendo al discente reflexionar sobre su propio aprendizaje. De este modo, se desarrolla la **competencia de autonomía e iniciativa personal**, ya que los alumnos han de ser capaces de, progresivamente, tomar decisiones autónomas y responsables sobre cómo aprenden mejor y mediante qué estrategias.

Por otro lado, no se puede desligar en la actualidad el aprendizaje de una lengua extranjera de la **competencia digital** y la **competencia en tratamiento de la información**. Las TIC permiten la comunicación en tiempo real con cualquier lugar del mundo, así como un flujo de información continuo e inmenso. Debemos promover contextos de aprendizaje de la lengua donde

estén presentes, promoviendo su uso responsable. Por ejemplo, sería deseable trabajar con PDI, blogs o webquests en el aula, así como mantener correspondencia vía e-mail con alumnos nativos de la lengua que los alumnos están aprendiendo.

La competencia social y ciudadana se desarrolla de un modo significativo a través del aprendizaje de una lengua extranjera, pues la comunicación tiene carácter social y, por ende, cultural. El aprendizaje de una lengua no puede desligarse jamás de la cultura a la que está vinculada, por lo que el área contribuye enormemente al desarrollo de la **competencia artística y cultural**.

No consiste simplemente en aprender su gramática, sino también aprender toda una serie de estrategias que se derivan de los parámetros culturales en los que se desarrolla (Antonio Gutiérrez Rivero, 2002). Desde la escuela debemos potenciar la interculturalidad y el interés por diferentes culturas, especialmente dentro del ámbito de las lenguas extranjeras. En este sentido, el aprendizaje de la lengua y la cultura favorecen el respeto y la celebración de las diferencias, dentro del modelo de la escuela inclusiva. En esta línea, es deseable trabajar en el aula con la literatura, el arte o la música que configuran la cultura de la lengua.

El área de Lengua Extranjera y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)

Tomando el marco de referencia europeo de las Key Competences, *Comunicación en Lenguas Extranjeras* se establece como la segunda de las ocho competencias clave definidas por el proyecto DeSeCo¹⁰ de la OCDE. Este mismo documento define dicha competencia clave como “*la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita en una gama apropiada de contextos sociales – trabajo, hogar, ocio, educación y formación- en otras lenguas además de la materna y de la(s) lengua(s) de instrucción en el contexto escolar, de acuerdo con los propios deseos y necesidades*”. (DeSeCo, 2004).

¹⁰ *Definir y Seleccionar las Competencias Fundamentales para la Vida*, (2004) D.S. Rychen and L.H. Salganik (eds.)

La competencia se estructura en conocimientos, destrezas y actitudes dependiendo del contexto.

El *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas* (MCERL)¹¹ es anterior a la implantación de la educación basada en las competencias, sin embargo, es afín a ella y útil para su desarrollo en el ámbito de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera.

Se trata de un documento de referencia a nivel europeo para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas. Es fruto de más de diez años de trabajo e investigación por parte de diversos especialistas de lingüística aplicada y expertos en pedagogía procedentes de los Estados Miembros del Consejo de Europa.

Su objetivo principal es provocar una reflexión sobre los objetivos y la metodología para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, proporcionando una base común para la elaboración de programas, orientaciones curriculares, evaluaciones, manuales y materiales de enseñanza en la Unión Europea.

No se trata de un documento prescriptivo para los profesionales del ámbito de las lenguas y su enseñanza-aprendizaje, sino de un instrumento orientativo para los mismos. Asimismo, facilita la comunicación entre estos profesionales y supone una facilitación a la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional.

Según el MCERL (2002) , la competencia comunicativa tiene tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático.

- El componente lingüístico: conocimientos y destrezas léxicas, morfosintácticas y fonológicas y otras dimensiones de la lengua como sistema independiente.
- El componente sociolingüístico: condiciones socioculturales que condicionan el uso de la lengua, tales como sexo, convenciones generacionales, estratos sociales

¹¹ Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002).

- El componente pragmático: uso funcional de recursos lingüísticos dependiendo de los contextos diversos.

El enfoque que sustenta el MCERL se basa en los siguientes principios (Fernández, S., 2011):

- ENFOQUE DE ACCIÓN: El documento señala desde el principio que la perspectiva de aprendizaje está orientada a la acción, es decir, aprender haciendo, aprender la lengua utilizándola. Así, el marco de aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas, ha de ser integrador, transparente y coherente, orientado siempre hacia la acción.
- EL APRENDIZ COMO USUARIO DE LA LENGUA Se trata de un planteamiento paidocentrista de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas: el alumno no aprende para usar la lengua, sino que aprende la lengua utilizándola como miembro de una sociedad dentro de la cual debe comunicarse para satisfacer sus necesidades. Este enfoque considera a los alumnos que aprenden una lengua como auténticos agentes sociales que tienen tareas que llevar a cabo.
El MCER no considera la lengua como algo abstracto, sino como un instrumento de socialización que nos permite desarrollar un proyecto de vida dentro de la sociedad en la que vivimos.
- CONTEXTUALIZACIÓN: El MCER defiende que el uso de la lengua sólo tiene sentido dentro de un determinado contexto social.
- ENFOQUE INTEGRADOR E IMPULSOR DE LAS COMPETENCIAS: Afín a la educación basada en competencias, el MCERL considera que el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera está ligado al desarrollo de las otras. El fin último del aprendizaje de segundas lenguas es desenvolverse de forma autónoma y responsable, desarrollando un proyecto de vida dentro de la *Sociedad*

de la Información y el Conocimiento. Para ello, las ocho competencias clave son interdependientes.

- **DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA:** Uno de los objetivos primordiales del MCER, en línea con las competencias básicas, es fomentar el aprendizaje de las lenguas a lo largo de toda la vida. Este proceso de aprendizaje permanente no sólo abarca la etapa escolar, sino que va mucho más allá. Para ello, se considera esencial el desarrollo de la competencia de aprender a aprender y la competencia de autonomía e iniciativa personal, esenciales para aprovechar todos los recursos de aprendizaje disponibles y abordar las demandas comunicativas en diferentes contextos.
- **ENFOQUE PROCESUAL:** Las personas utilizan las competencias de las que disponen en distintos contextos y bajo determinadas condiciones. En el caso de la lengua, son necesarios diversos procesos de producción y recepción, que difieren dependiendo del contexto, poniendo en juego diferentes estrategias.
- **NIVELES DE DESARROLLO:** Una de las grandes aportaciones del marco es la definición de distintos niveles de desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Esto es, el MCER ofrece un patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión (oral y escrita) en una segunda lengua.

Los llamados “niveles comunes de referencia” son esenciales para el cumplimiento de los objetivos básicos del marco: lograr la unificación, la transparencia y la coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa y superar las barreras lingüísticas y favorecer la movilidad y la creación de una base común para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

El MCER señala seis niveles A: BÁSICO A1. Inicial o de acceso, A2. Plataforma o elemental; B: INDEPENDIENTE B1. Umbral, B2. Avanzado; C: COMPETENTE C1. Dominio operativo eficaz, C2. Maestría. Además, estos niveles están clarificados mediante un

escalonamiento en el que se especifican los distintos objetivos y diversos niveles de adquisición de la competencia.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (MCERL)

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas se define como abierto, dinámico y no dogmático (MCERL, 2002). Es este sentido, no es lícito que se adscriba a uno u otro de los diversos enfoques de enseñanza de las lenguas excluyendo al resto. Sin embargo, esto no significa que no proporcione una línea de actuación, estableciendo parámetros, escalas, categorías y criterios que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Competencia Plurilingüe y la Competencia Pluricultural

El MCERL va más allá de la competencia lingüística en lengua extranjera. No se limita a la yuxtaposición de diversas competencias sino que contempla la existencia de una competencia compleja. Así, el Marco define **la competencia plurilingüe y la competencia pluricultural** como *“la capacidad de utilizar la lengua para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado- varias lenguas y posee experiencia de varias culturas”*. (MCERL, 2002).

De este modo, la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera toma una dimensión distinta. Se orienta a alejarnos de la dicotomía lengua materna-lengua extranjera, destacando el término **plurilingüismo** en detrimento del **bilingüismo**, definido como un caso particular. Así, el Marco defiende que los individuos no poseen unas competencias diferenciadas en una u otra lengua, sino que hacen uso de las **competencias plurilingüe y pluricultural** para comunicarse.

Estas competencias, por definición, presentan desequilibrios y variabilidad. Por norma general, los alumnos siempre presentan un mayor dominio en una lengua que en otra. Además, la competencia en expresión oral o escrita varía con respecto a las lenguas, así como el conocimiento de la cultura donde se

inserta dicha lengua. Este desequilibrio es norma y es importante verlo desde un enfoque integrador que atiende a la individualidad y respeta la identidad de los diversos discentes.

Asimismo, este enfoque promueve el desarrollo de la conciencia sobre la lengua y los propios procesos de aprendizaje. Las competencias pragmáticas y sociolingüísticas preexistentes se aprovechan y se desarrollan, se desarrolla la conciencia metalingüística e interlingüística, se contribuye al perfeccionamiento de la competencia de aprender a aprender... Por otro lado, se contribuye a la erradicación de etnocentrismos y estereotipos, enriqueciendo el aprendizaje y fomentando la apertura y predisposición de los discentes hacia el aprendizaje de otras lenguas.

El MCERL pretende así promocionar una competencia comunicativa global y no fragmentada o yuxtapuesta. Es evidente que los conocimientos y experiencias individuales son altamente diversos y no son estancos, sino que interactúan y se complementan dando lugar a esta competencia de carácter global.

Enfoque de aprendizaje

En la actualidad no existe consenso sobre qué método o enfoque es el idóneo para el aprendizaje de las lenguas y, en consecuencia, el MCERL no se basa en ninguno en concreto.

Algunas teorías defienden que las capacidades humanas son suficientemente poderosas como para que una persona expuesta a una lengua comprensible pueda adquirirla y utilizarla comunicativamente. Atendiendo a este principio, la función del maestro se basaría en proporcionar un entorno lo más rico posible y el aprendizaje tendría lugar sin necesidad de instrucción. Otras convienen que además de la existencia de un input comprensible, es esencial y necesaria la participación activa en la interacción comunicativa. También existen enfoques que apoyan que el aprendizaje de una lengua se desarrolla mediante el estudio de unas determinadas reglas gramaticales y vocabulario.

La variedad de teorías e investigaciones sobre el tema es amplísima y, en la actualidad, se aboga por un enfoque ecléctico en el que los inputs sean ricos, variados, abundantes, contextualizados y comprensibles, combinando la teoría y la práctica y proporcionando un ambiente facilitador del aprendizaje.

Los fines y objetivos deben basarse en la consecución de las competencias básicas. Así, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, se fundamentan también en las necesidades del discente dentro de la sociedad en la que vive.

Currículum de la Comunidad Autónoma de Cantabria (Lengua Extranjera)

El Currículum de la Comunidad Autónoma de Cantabria cita entre sus objetivos generales el de *“adquirir en, al menos una lengua extranjera, una competencia comunicativa básica.”* De este modo, desde los pilares del documento, destaca la importancia de la segunda lengua y su orientación al desarrollo de las competencias básicas. (Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria).

Según este documento, el aprendizaje de una lengua extranjera contribuye significativamente al desarrollo de la Competencia Comunicativa general, a la cual completa y enriquece. Podríamos formular dos objetivos esenciales del área de Lengua Extranjera:

- Formar a personas capaces de utilizar la segunda lengua para comprender, hablar, conversar, leer y escribir, por lo que el aprendizaje debe estar orientado al uso.
- Posibilitar que el alumnado conozca y se acerque a otras culturas, posibilitando la comunicación mediante el uso de una lengua común.

En este sentido, el Currículum recomienda un contacto con la segunda lengua sencillo pero natural. Así, se pretende el uso del lenguaje como herramienta de acceso e interacción con la realidad.

Es esencial que, desde los primeros cursos de Educación Primaria, se promueva la expresión de los alumnos en la lengua extranjera, ayudándose de recursos como el lenguaje corporal, objetos, imágenes, sonidos, la propia lengua materna... Con este fin, el documento también señala como imprescindible la creación de un clima adecuado en el aula, en el cual el alumno se sienta cómodo y desinhibido para expresarse en una lengua distinta a la materna. También se destaca la importancia de la educación en valores dentro de este ámbito, puesto que más allá de sus habilidades lingüísticas, es necesario centrarse en el alumno como persona para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a la diversidad del alumnado, las respuestas individuales aumentan aún más si cabe en el marco del área de lengua extranjera. Así, se buscará una atención individualizada del alumno, utilizando el refuerzo positivo y la valoración del esfuerzo y los progresos de cada uno, atendiendo siempre a su individualidad.

Por otra parte, el Currículum hace hincapié también en la función del profesor de lengua extranjera, al cual le asigna tres roles simultáneos: fuente de información e input lingüístico, favorecedor del aprendizaje y organizador y gestor del trabajo del aula. La actuación del profesorado debe ser reflexiva, activa y adecuada al aula, teniendo también en cuenta su diversidad. Los especialistas han de favorecer la interacción, contextualizar las actividades, proporcionar inputs ricos y variados, promover distintas estrategias de aprendizaje, utilizar recursos variados, aceptar el error como una parte importante del proceso de aprendizaje...

Asimismo, se considera deseable fomentar la participación y el rol activo del alumnado en la medida de lo posible. Por este motivo, es el propio BOC el que menciona que es aconsejable reducir el ratio de las clases.

Por último, destaca la importancia de trabajar las cuatro destrezas (*reading, writing, listening, speaking*), teniendo en cuenta también la edad de los alumnos, que condiciona que prevalezcan unas sobre otras en determinadas etapas.

PROPUESTA DIDÁCTICA.

La presente propuesta didáctica se basa en el enfoque por Competencias Básicas de la enseñanza del inglés como segunda lengua. Se pretende adoptar una perspectiva holística del proceso de enseñanza aprendizaje orientada al desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística en inglés, así como, transversalmente, del resto de competencias definidas por el Proyecto DeSeCo¹². Con este fin, proponemos una unidad didáctica que pretende utilizar como soporte una WebQuest, puesto que las TIC son un elemento esencial en la Sociedad de la Información y, por lo tanto, deben serlo también en el Sistema Educativo¹³.

Contextualización.

El proyecto se inscribe en la Comunidad Autónoma de Cantabria y atiende a las directrices de la ley educativa vigente a nivel nacional (LOMCE)¹⁴ y del Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en Cantabria¹⁵.

Se trata de una Propuesta Didáctica con soporte digital destinada a los alumnos y alumnas de 3º Ciclo de Educación Primaria, concretamente en el 6º curso. El proyecto se sitúa dentro del área de Inglés, y pretende dar respuesta a algunos de los objetivos planteados en el Currículum de la Comunidad Autónoma de Cantabria para dicha materia, así como, dentro de una metodología integradora, trabajar objetivos y contenidos relativos a otras áreas del conocimiento.

¹² Rychen, D.S & Salganik, L.H (2001) *Defining and selecting key competencies* (Eds.).

¹³ Hargreaves, Andy. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Ed. Octaedro, España.

¹⁴ LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

¹⁵ Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Esquema general.

Título de la Unidad Didáctica	Let's go to London!
Situación de aprendizaje	6º curso de Educación Primaria en el área de Inglés.
Competencias	Comunicación Lingüística. Digital. Aprender a Aprender. Social y Cívica. Conciencia y expresiones culturales. Artística.
Áreas del conocimiento	Lengua inglesa. Conocimiento del medio natural, social y cultural. Artística.
Soporte	WebQuest (soporte digital).

Contribución de la Unidad Didáctica al desarrollo de las Competencias Básicas.

La presente propuesta se orienta al desarrollo de las competencias básicas, enmarcándose dentro de los parámetros definidos por la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) para Educación Primaria.

Dentro del área de Inglés, la competencia que desarrolla principalmente esta propuesta es la Competencia en Comunicación Lingüística en Lengua Inglesa, contribuyendo también al desarrollo de otras.

COMPETENCIAS	
Comunicación Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> - Uso social de la lengua en un contexto de comunicación: reserva de un hotel, presentación de un lugar de interés... - Uso de la lengua para la consecución de una tarea final.
Digital	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de nuevas tecnologías como instrumento de trabajo. - Comprensión y uso del formato WebQuest. - Familiarización con el soporte digital.
Aprender a Aprender	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje entre iguales. - Uso de distintas estrategias (búsqueda de información, selección de datos...)
Social y Cívica	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo cooperativo. - Desempeño de roles. - Fomento de valores como la cooperación, la ayuda, el respeto, la participación...
Conciencia y Expresiones Culturales	<ul style="list-style-type: none"> - Acercamiento a la cultura inglesa a través del conocimiento de su capital, su moneda... -
Artística	<ul style="list-style-type: none"> - Fomento de la creatividad a través de representaciones (role-play sobre la reserva de un hotel, guías turísticos...) - Creación de un mural.

Objetivos.

Los objetivos de la presente Unidad Didáctica han sido seleccionados atendiendo a los objetivos para el área de Lengua Inglesa en 6º curso en el Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Subyacen en los mismos las competencias básicas a desarrollar a lo largo de la unidad, concretadas en el epígrafe anterior.

Los objetivos específicos de *Let's go to London!* son los siguientes:

- Realizar una exposición breve y sencilla sobre el patrimonio cultural y los lugares de interés de una ciudad.
- Interactuar en la situación cotidiana de reserva de un alojamiento, preguntando precios, ventajas y desventajas...
- Manejar las habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en grupo de forma cooperativa y flexible.
- Escenificar diálogos utilizando expresiones de relación social.
- Mostrar actitud receptiva y positiva hacia la lengua y cultura inglesas.
- Respetar las normas de interacción oral y convivencia para facilitar la comunicación y el aprendizaje.
- Utilizar en las producciones las estructuras gramaticales, léxicas y sintácticas estudiadas (tales como el uso de conectores, secuencias temporales, concordancias...)
- Cuidar la pronunciación, el ritmo y la entonación.
- Comprender la información esencial y reconocer información específica en guías de viajes, horarios, listas de precios...
- Utilizar elementos contextuales y movilizar conocimientos previos para facilitar la comprensión.
- Familiarizarse con el soporte digital y contribuir al uso cotidiano y responsable de las TIC en el aula.
- Participar activamente en la creación de un mural conjunto.

Contenidos.

Los contenidos de la presente Unidad Didáctica se enmarcan dentro de los establecidos en el Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Situándonos dentro de los contenidos definidos para el área de Inglés en el Sexto Curso, hemos seleccionado los siguientes:

- Movilización de información previa sobre el tipo de tarea y tema: reservar un hotel, investigar sobre atracciones turísticas..
- Comprensión del sentido general, ideas principales e información de un texto escrito en formato digital.
- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: normas de cortesía y registros, actitudes, lenguaje no verbal...
- Funciones comunicativas
 - o Saludos, presentaciones, agradecimientos.
 - o Expresión del gusto, la preferencia, la opinión, el acuerdo y el desacuerdo.
 - o Descripción de lugares (ciudad de Londres y sus principales atracciones turísticas).
 - o Petición de información.
 - o Establecimiento y mantenimiento de la comunicación.
- Estructuras sintáctico-discursivas (conectores, secuencias temporales, concordancias...)
- Uso responsable del formato digital WebQuest.
- Trabajo cooperativo.
- Fomento de la creatividad y expresión artística a través de la creación de un mural.

Metodología.

La metodología de la Unidad Didáctica *Let's go to London!* se orienta al desarrollo de las competencias básicas, inscribiéndose dentro de un enfoque constructivista¹⁶ en el que los alumnos y alumnas son sujetos activos y mediadores en su propio aprendizaje.

Se sustenta en el formato digital WebQuest¹⁷, siguiendo una metodología de aprendizaje cooperativo basada en el acceso y el uso responsable de las TIC. De este modo, se permite el desarrollo transversal de las competencias social y ciudadana, digital y aprender a aprender, además del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa.

La tarea está ligada a la cotidianidad del alumnado y está contextualizada, siendo relevante para los alumnos y alumnas y derivando en un aumento de su motivación e implicación.

Asimismo, comporta una elaboración de contenidos y un alto índice de creatividad.

El rol del maestro es guiar el proceso de consecución de la tarea final, favoreciendo una atmósfera propicia en el aula para potenciar el diálogo en la lengua extranjera, así como el trabajo cooperativo que rige la WebQuest.

Desarrollo de la unidad.

¹⁶ El enfoque constructivista se basa en la importancia de lo que aporta el alumno como sujeto activo al proceso de enseñanza-aprendizaje como elemento mediador esencial en el mismo. Los principales referentes teóricos de este enfoque son: la Teoría epistemológica de Jean Piaget, la Teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel y la Teoría del origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores de Vygotski. (Woolfolk, A.E., 2006).

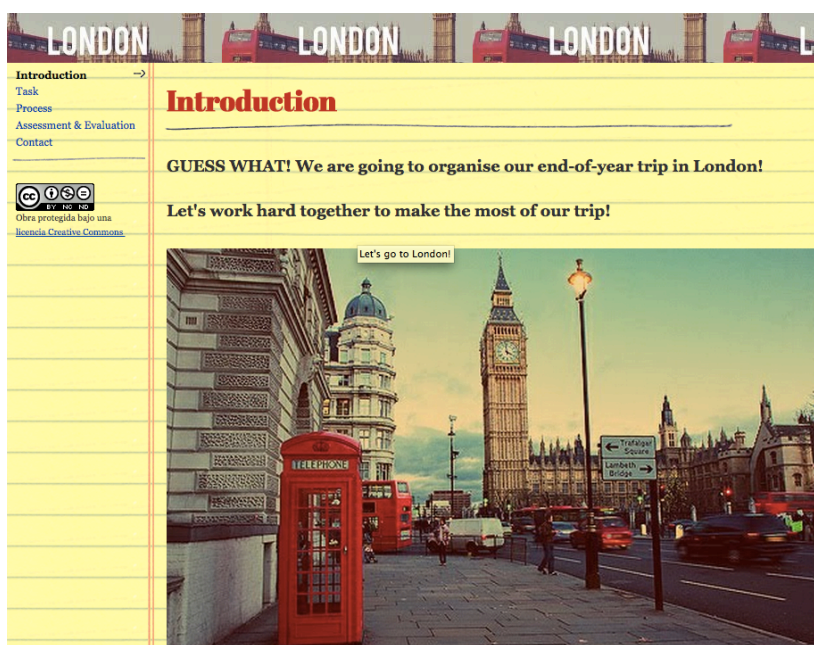
¹⁷ Una WebQuest es una actividad didáctica basada en un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista que se caracteriza por el trabajo en grupo y el uso de las TIC como herramienta de aprendizaje. (Adell, J., 2004)

Antes de dar comienzo al desarrollo de la unidad, el maestro o maestra presentará a los alumnos el formato WebQuest (Dodge, B., 1995) como una herramienta de aprendizaje guiado, en el cual los alumnos desarrollarán diversas competencias básicas a través del trabajo cooperativo y utilizando las TIC de modo responsable.

El desarrollo de la Unidad Didáctica se orienta a la realización de la tarea final que plantea el formato WebQuest a través de un proceso, que consta de dos actividades.

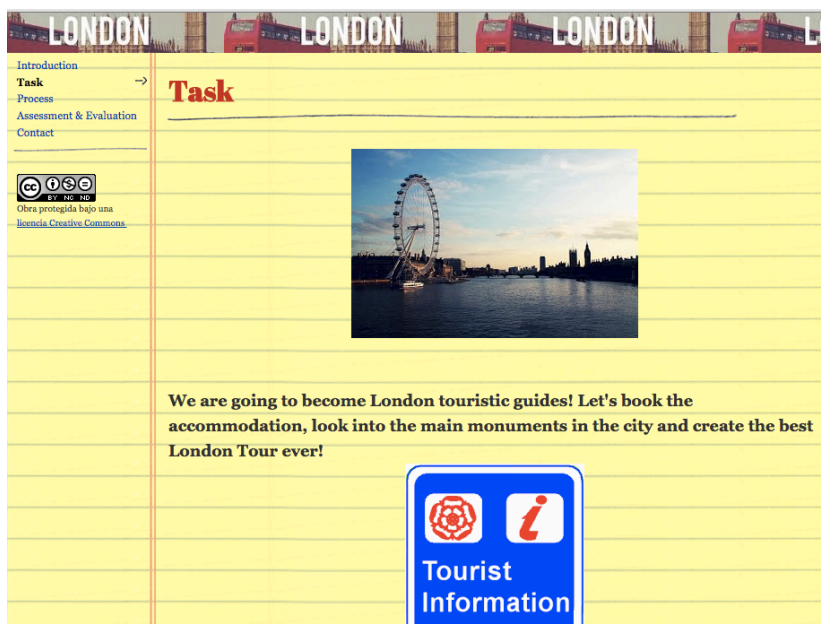
La WebQuest *Let's go to London!* se organiza en diversas pestañas que la conforman.

En primer lugar, se muestra al alumnado la primera pestaña: la introducción. En ella se presenta la WebQuest, apelando a la cotidianidad e intereses del alumnado y utilizando una imagen a gran tamaño. Se pretende fomentar la motivación de los niños para la realización de la tarea.



La organización de un viaje a Londres resulta un tema motivador para el alumnado. Además, el fondo, las fuentes, los colores y la imagen son atractivas, así como el formato digital.

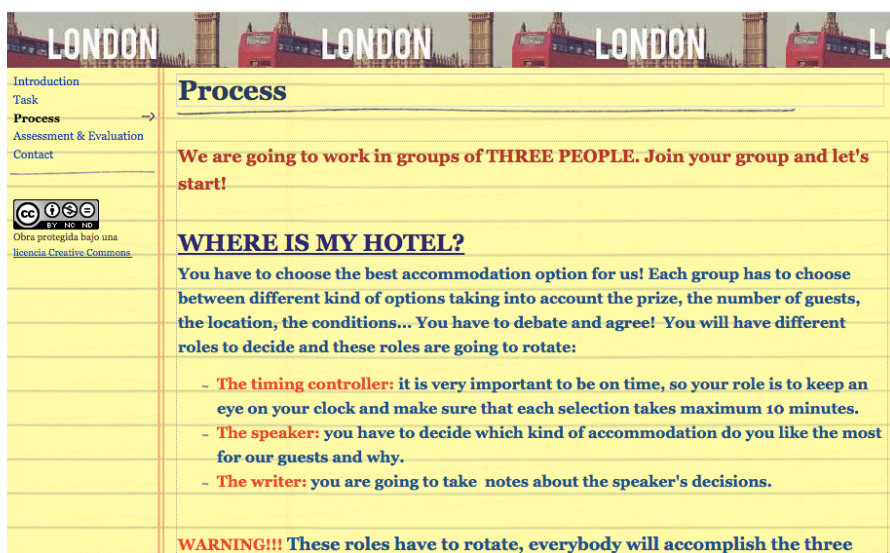
En el formato WebQuest, tras la introducción, se concreta la tarea final a llevar a cabo, por lo que la segunda pestaña le corresponde a ésta.



Conocer el objetivo final del proyecto desde el comienzo es una de las características básicas de una WebQuest. En la segunda pestaña de la presente propuesta se concreta la tarea final: crear el mejor *tour* en la ciudad de Londres.

El maestro comentará con los alumnos tanto la introducción como la tarea de la WebQuest, asegurándose de que comprenden el formato de trabajo.

En la tercera pestaña comienza el proceso para conseguir el objetivo final.



En primer lugar, se concreta la organización del mismo: equipos de tres alumnos. Serán equipos heterogéneos formados por el maestro o maestra, que actuará como guía durante todo el proceso y se asegurará de que los equipos completan el proceso correctamente.

La primera actividad *Where is my hotel?* comprende la puesta en marcha de diversos recursos y procesos cognitivos superiores. Cada alumno tiene un rol importante en el equipo de trabajo y estos roles rotan durante el desarrollo de la actividad, por lo que todos los alumnos se implican en el proceso, fomentando la cooperación y el aprendizaje entre iguales.

La primera parte de la actividad consiste en comparar y valorar las diversas opciones de alojamiento que ofrece la WebQuest. Están vinculadas a la propia web y corresponden a portales de búsqueda de alojamiento reales. Asimismo, los precios se encuentran en libras esterlinas y el número de huéspedes por habitación es variable.

Los miembros del equipo deben debatir utilizando la segunda lengua y movilizandovarios recursos comunicativos, respetando los roles, los turnos y los tiempos. El maestro se encargará de guiar y revisar este proceso.

Your Search
London
3 nights (Aug 16 - Aug 19)
5 adults
[Change search](#)

London: 5 of 3213 places to stay available
25 Hotels 5 Hostels 1 inn 178 Apartments 7 Vacation Homes 1 Villa 1 Lodge 25 Guesthouses **Bed and Breakfasts** 2 Country Houses
[View properties on map](#)

Sort by: **Recommended by Booking.com** Price Stars Location Recommended by guests

Balmoral House Hotel ★★ **Value Deal** ♥ 1108 **Good 7.5**
Central London, Westminster, London – Subway access
Score from 912 reviews
There are 10 people looking at this b&b.
Latest booking: 5 hours ago
Recommended for 5 adults
1 x Family Room (5 Adults)
Breakfast included
We have 3 rooms left! **£570**
Total for 3 nights £570
[More information](#)

Dawson Place, Juliette's Bed and Breakfast ♥ 151 **Very good 8.4**
Central London, Kensington and Chelsea, London
Score from 31 reviews
Latest booking: 9 hours ago
Recommended for 5 adults
1 x Family Room
Breakfast included **Last one!**
Last chance! We have 1 room left! **£590**
Total for 3 nights £590
[More information](#)

Change search

Filter by:

- Price (per night)
 - ☐ £0 - £29
 - ☐ £30 - £69
 - ☐ £70 - £119
 - ☐ £120 - £159
 - ☐ £160 +
- Deals & Special Offers
 - ☐ Value Deal
- Free services & facilities
- Star Rating
 - ☐ 1 star (14)
 - ☐ 2 stars (135)
 - ☐ 3 stars (379)
 - ☐ 4 stars (412)
 - ☐ 5 stars (132)
 - ☐ Unrated (370)
- Meals
- Property Type
- Review Score

St Giles London – St Giles Classic Hotel

Good 7.5

Score from 9546 reviews

Value Deal

463

Central London, Camden, London – Subway access

There are 12 people looking at this hotel.
Latest booking: 18 minutes ago

Twin Room

FREE cancellation - PAY LATER

Just booked!

We have 3 rooms left!

£271

Price for 3-night stay

Reserve

The Z Hotel Soho

Very good 8.1

Score from 2930 reviews

Value Deal

2765

Central London, Westminster, London – Subway access

There are 5 people looking at this hotel.
Latest booking: 6 minutes ago

Basic Double Room without Window

Just booked!

4 more room types >

£405- £360

Price for 3-night stay

Reserve

Cheshire Hotel

6.0

Score from 1091 reviews

Value Deal

909

Central London, Camden, London – Subway access

There are 2 people looking at this hotel.
Latest booking: 5 minutes ago

Double Room

Just booked!

3 more room types >

£457- £427

Price for 3-night stay

Reserve

La segunda parte de la actividad consiste en la organización de un role-play basado en las conclusiones y decisiones del debate sobre el alojamiento. Cada alumno del equipo tendrá un papel en la representación y deberán organizarla para representarla frente a sus compañeros. El maestro guiará este proceso, aconsejando a los equipos y adaptando los tiempos si es necesario.

Once you have agreed, you can use the class phone to call the B&B and the hotel manager to book your accommodation. **CREATE A ROLE-PLAY** to perform in front of your partners! Talk about the location, the service, the prizes... **BE CREATIVE!**

You will have different roles:

- The kid who phones
- The B&B manager
- The hotel manager

TIMING: This activity will take one class. Be careful with the timing!

Esta actividad favorece el desarrollo de diversas competencias básicas, especialmente la Competencia en Comunicación Lingüística, en tanto que los alumnos deben ser capaces de comunicarse (tanto entre los miembros del equipo como con el resto del aula a través de un role-play) en inglés. También se ponen en marcha la cooperación y la creatividad, fomentando el desarrollo

de la Competencia de Aprender a Aprender, la Competencia Social y Ciudadana y, por supuesto, la Competencia Digital.

Una vez completada la primera actividad, el maestro procederá a introducir y a guiar la segunda.



Cada uno de los grupos será el encargado de investigar a cerca de uno de los monumentos o lugares turísticos mostrados en el mapa para lograr completar la tarea final. Cada grupo tendrá que descubrir cuál es el suyo siguiendo una dirección en el mapa. Esta parte de la actividad, contextualizada y significativa para los alumnos, resulta atractiva y motivadora. Una vez el equipo ha seguido la dirección hasta su destino, el maestro se encargará de comprobar que es correcto para así continuar con el desarrollo de la actividad.

WHERE AM I?

TEAM 1:

You are at Hyde Park. You have to go straight on and you will see Buckingham Palace. Then, you have to go on crossing Vauxhall Bridge. This is your destination!!!

TEAM 2:

You are at Buckingham Palace. You have to take Vauxhall Bridge and turn left. Your destination is the fourth monument in that street!!!

TEAM 3:

You are at Notting Hill. You have to go on and turn right to Park Lane. Your destination is at the end of this street! Tip: the monument has the British flag on the top.

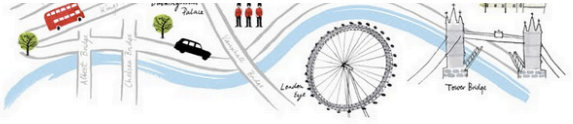
TEAM 4:

You are at The London Eye. You have to take Vauxhall Bridge and turn right. Your monument is the last one on this street. Tip: It has not any flag.

TEAM 5:

You are at Notting Hill. You have to go straight on to Oxford Street and turn left. This is your destination! Tip: It has the...

Una vez los equipos conocen el monumento o lugar de interés sobre el que deben investigar, deben acceder a los recursos vinculados a la WebQuest donde se encuentra toda la información necesaria para completar la actividad. Siguiendo el sistema cooperativo basado en roles, cada alumno se encarga de un punto clave de la investigación: la historia, la localización y el horario y el precio. El maestro guiará la investigación y cuidará que todos cooperen y tomen notas para así conseguir realizar con éxito la tarea final.



LOCATIONS

What do you know about your destination? Let's do a research about it in the following link: [PLACES TO VISIT IN LONDON](#)

Each of you will have a role. All roles are very important for the final task!

- **The history researcher:** you have to investigate and write about the history of the place and why it is interesting
- **The location researcher:** you have to investigate where the monument is and how to arrive there.
- **The timetable researcher and accountant:** you have to make a research and make a schedule and prize list for our passengers. Take into account the number of people!

When you have collected all the data, you will present it to your partners! The listeners have to take notes in order to accomplish the final task!


Una vez completada la segunda actividad, el maestro explicará a los alumnos que ha llegado el momento de utilizar todo lo aprendido a lo largo del proceso para completar la tarea final: crear el mejor tour por la ciudad de Londres.

La tarea final implica que toda la clase coopere y comparta la información recogida a lo largo del proceso, así como sus ideas de un modo respetuoso y ordenado. El maestro deberá actuar como guía, propiciando una atmósfera de cooperación y promoviendo las ideas creativas y la creación de distintos recursos.

En primer lugar, se creará un mural representativo del típico autobús rojo londinense. También se propondrá realizar representaciones gráficas originales de los distintos monumentos, un mapa a gran tamaño... Deberá organizarse y ensayarse la explicación e ilustración de cada lugar de interés, en la que ha de

participar todo el alumnado. Asimismo, se promoverá el uso de recursos digitales, tales como presentaciones Power Point o Prezi, música, vídeos...

El *tour* final podrá ser representado a otros cursos y grupos, siendo esto altamente motivador para los alumnos y fomentando los vínculos y la convivencia dentro del centro.

	<p><u>FINAL TASK: WE BECOME TOURISTIC GUIDES!</u></p> 
	<p>Now we have a map of London and we know how to interpret it, we know also a lot of things about the most interesting touristic places in the city, so... we are ready!</p>
	<p>The final task involves the whole class cooperating and sharing information. We will represent the typic touristic red bus around London.</p>
	<p>First of all, we are going to create a mural representing the red London bus to make a wonderful role-play.</p>
	<p>Each group of three will explain their monument in an integrated presentation. The order of speech will be assigned following the map. Each team get off the bus in their monument stop and explain all about it using different materials created in Art & Crafts.</p>
	<p>We will use also the class microphone to make it more realistic.</p>
	<p>We will practice and represent orally in class. As you know, it is important to share our knowledge so we are going to show our work to the other classes. The rest of our partners will love it!!!</p>

Evaluación.

El formato WebQuest se caracteriza por describir lo más concretamente posible a los alumnos cómo serán evaluados (Dodge, B., 2001b). El alumnado tiene acceso a la rúbrica de evaluación a través de una pestaña de la propia web (*Assessment and Evaluation*).

En esta unidad utilizaremos dos rúbricas: una para valorar el rendimiento grupal y otra para valorar el rendimiento individual. Los estándares están redactados en la lengua materna para que sean comprensibles para el

alumnado, aunque encontramos en la segunda lengua las calificaciones para familiarizarlos con el vocabulario y las expresiones.

Rendimiento Grupal				
	Poor [4pts]	Fair [6pts]	Good [8pts]	Excellent [10pts]
Cohesión del grupo				
	<ul style="list-style-type: none"> -El grupo no muestra interés en el tema. -El grupo no trabaja bien y falla en la realización de la tarea. -Los miembros del grupo no muestran interés unos en otros. -Los roles no se desempeñan correctamente. 	<ul style="list-style-type: none"> -Algunos miembros del grupo son disruptivos para el desarrollo de la tarea. -Algunos miembros del grupo toman el control y la participación del resto es escasa. -La tarea se completa aunque la cooperación y participación no son las adecuadas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Los miembros del grupo generalmente participan y trabajan juntos. -Los miembros del grupo desempeñan sus roles correctamente. -El grupo consigue completar la tarea con buenos resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> -Los miembros del grupo participan activamente y cooperan para la consecución de la tarea final. -Los roles se desempeñan y rotan tal como se indica en la WebQuest. -El grupo consigue completar la tarea con excelentes resultados.
Representaciones				
	<ul style="list-style-type: none"> -Las presentaciones no se centran en el tema ni se ajustan a la tarea. -Las presentaciones no son claras. -Los contenidos no son interesantes ni relevantes para el resto de alumnos. -El grupo no es comunicativo. -La puesta en escena no es creativa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Las presentaciones se centran en algunos aspectos de la tarea. -Las intervenciones de algunos miembros son comunicativas, pero no están cohesionadas. -Los contenidos se ajustan a la tarea. -Las presentaciones son, en general, comprensibles. 	<ul style="list-style-type: none"> -Las presentaciones se ajustan a la tarea. -Los miembros del grupo son comunicativos. -Los contenidos son interesantes y relevantes. -Las presentaciones resultan comunicativas y los miembros del grupo cooperan durante las mismas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Las presentaciones completan la tarea, superando las expectativas. -Las presentaciones son muy originales y creativas. -Los miembros del grupo cooperan y son comunicativos. -Las presentaciones y los contenidos captan la atención del resto de la clase. -La audiencia disfruta de las presentaciones.
GRADE				

Rendimiento Individual				
	Poor [4pts]	Fair [6pts]	Good [8pts]	Excellent [10pts]
Desempeño individual				
	<ul style="list-style-type: none"> -El alumno no participa activamente en el proceso. -El alumno no coopera ni muestra interés en el trabajo grupal. -El alumno no aporta ideas creativas. -El alumno se muestra poco comunicativo. -El alumno no se interesa por el uso de las TIC durante el proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> -El alumno participa en el proceso, limitándose a cumplir el rol establecido. -El alumno es suficientemente comunicativo. -El alumno se interesa por las TIC en el proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> -El alumno participa en el proceso y completa su tarea correctamente. -El alumno se muestra generalmente comunicativo. -El alumno muestra interés en las TIC durante el proceso y demuestra efectividad en su uso. 	<ul style="list-style-type: none"> -El alumno participa muy activamente en el proceso. -El alumno es muy comunicativo y receptivo. -El alumno aporta ideas creativas y desempeña el rol asignado, sin limitarse a él.
Habilidades no verbales				
Orales (entonación, ritmo, volumen, fluidez)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumno titubea, pronuncia incorrectamente la mayoría de palabras, habla demasiado despacio, su volumen es bajo y al resto de estudiantes le cuesta escucharlo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El volumen es bajo, el estudiante pronuncia algunas palabras incorrectamente y el resto de alumnos tiene dificultades para comprender sus intervenciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumno habla claro y pronuncia la mayoría de palabras correctamente. La mayoría de la clase es capaz de comprender y seguir sus intervenciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El volumen del estudiante es adecuado para que toda la clase siga la presentación. La pronunciación es precisa y correcta y sus intervenciones muy comunicativas.
Lenguaje corporal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No hay contacto visual con el resto del alumnado. La presentación es totalmente leída de los apuntes. ▪ No utiliza movimientos o gestos. ▪ Muestra tensión y nerviosismo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El contacto visual es bajo y utiliza las notas o apuntes para leer en muchas ocasiones. ▪ Utiliza pocos movimientos y gestos. ▪ Muestra tensión. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es capaz de mantener contacto visual con el resto de la clase, aunque lee sus apuntes en alguna ocasión. ▪ Realiza movimientos y se ayuda de gestos. ▪ Comete algunos fallos, pero es capaz de corregirlos y continuar la presentación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es capaz de captar la atención del resto de los alumnos, manteniendo el contacto visual y sin utilizar sus notas o apuntes. ▪ Los movimientos y gestos son fluidos y ayudan al resto de la clase a comprender mejor la presentación. ▪ No comete errores y muestra confianza.
Habilidades verbales				
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La mayoría de las estructuras son incorrectas, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comete muchos errores de concordancia, formas verbales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comete algunos errores gramaticales, pero es comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Generalmente no comete errores y, cuando lo hace, es capaz de autocorregirse.
Pronunciación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El estudiante no hace ningún esfuerzo por pronunciar correctamente. ▪ Comete muchos errores que hacen que la comunicación sea muy difícil. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El estudiante comete errores, pero se esfuerza por pronunciar correctamente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El estudiante comete pocos errores y se esfuerza mucho por pronunciar correctamente en la segunda lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La pronunciación y la entonación son muy buenas. ▪ Realiza un gran esfuerzo para expresarse y pronunciar lo más parecido posible a un nativo.
Vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El vocabulario es inadecuado y la comunicación es escasa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El vocabulario es adecuado pero no utiliza el vocabulario aprendido durante el proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buen uso del vocabulario y algunas expresiones especializadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso excelente de vocabulario y expresiones especializadas.
GRADE				

Es deseable que el maestro repase con ellos este sistema de evaluación antes de comenzar el proyecto, para así clarificar cómo será valorado su rendimiento grupal e individual y resolver posibles dudas y discrepancias.

Asimismo, se realizará una autoevaluación por parte del alumnado, que podrá ser tomada en cuenta en la evaluación final y será útil para la identificación de problemas y posibles propuestas de mejora. Las autoevaluaciones son esenciales para potenciar la reflexión y desarrollar la autonomía de los alumnos y alumnas. Asimismo, enfatizan la importancia del proceso de aprendizaje en lugar de limitarse solamente a los resultados. (Ibarra Sáiz, M. D. & Rodríguez Gómez, G., 2007)

El maestro entregará a los alumnos un cuestionario de autoevaluación al finalizar la tarea final, cuyos resultados tendrá en cuenta en su propia autoevaluación y reflexión.

Criterios (lo he hecho...)	Muy bien	Bien	Regular	Mal
He debatido con los miembros del equipo.				
He respetado la opinión de los miembros del equipo.				
He contribuido a completar la tarea.				
He sido comunicativo en las presentaciones.				
He aportado ideas creativas.				
He aprendido a utilizar recursos de Internet.				
He tenido una actitud participativa y abierta.				

Recursos.

El formato WebQuest se caracteriza por incluir hipervínculos a todos los recursos digitales necesarios para completar la tarea. Los utilizados en la WebQuest *Let's go to London* son diversos y están contextualizados, perteneciendo a páginas web reales de búsqueda de alojamiento, viajes, mapas...

Como recursos materiales, es necesario que se disponga al menos de un ordenador por equipo para desarrollar el proceso y completar la tarea. Asimismo, son necesarios diversos recursos manuales tales como cartulinas, pintura, tijeras, etc.

Cabe recalcar que los recursos humanos son básicos en esta tarea. La labor de guía del maestro, el aprendizaje entre iguales y la cooperación son elementos básicos para completar la tarea con éxito.

CONCLUSIONES.

El presente trabajo pretende describir la presencia de las Competencias Básicas en el currículum de Lenguas Extranjeras en la Comunidad Autónoma de Cantabria, ofreciendo un marco teórico que profundiza su evolución, concreción e introducción en nuestro Sistema Educativo.

El enfoque basado en Competencias Básicas es el avalado por las leyes educativas vigentes en la actualidad: Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Asimismo, es respaldado por el proyecto DeSeCo de la OCDE¹⁸ y por toda la normativa y proyectos posteriores. Por ello,

¹⁸ *Definir y Seleccionar las Competencias Fundamentales para la Vida*, (2004) D.S. Rychen and L.H. Salganik (eds.)

es necesario un conocimiento amplio de este enfoque para introducirlo en la realidad de los contextos escolares.

A través de este trabajo, creemos que es posible, adecuado y significativo observar una práctica de aula en la que las Competencias Básicas sean el eje de la programación y, por tanto, de la dinámica docente real, no siendo reducidas a un pronunciamento teórico, curricular o legislativo.

Centrándonos en el área de Inglés como Lengua Extranjera en Educación Primaria (objeto principal del presente trabajo), se pone de relieve el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística en Lengua Extranjera, enmarcada dentro del MCERL¹⁹. El inglés ha pasado a ser el idioma de la *Sociedad de la Información* (Crystal, D., 2012), una conformación social tan globalizada como diversa y cambiante, para la cual debemos educar a nuestro alumnado. El enfoque basado en Competencias Básicas se centra en formar ciudadanos responsables capaces de crear un proyecto de vida digno dentro de esta sociedad, poniendo de relieve la educación en valores y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Por lo tanto, habida cuenta del nuevo rol que desempeña la lengua inglesa en la sociedad europea del siglo XXI, creemos adecuado observar la lengua extranjera desde la inmensa potencialidad que sugieren las Competencias Básicas tal y como están recogidas en el currículum. De hecho, el inglés ya no constituye simplemente una asignatura curricular, sino que ofrece un “código vital” al alumnado para adquirir de manera rápida y eficaz el status social, económico e histórico de “ciudadano europeo”.

En este sentido, la elaboración de una unidad didáctica para el área de Inglés en formato WebQuest basada en el desarrollo de las Competencias Básicas, requiere de una revisión del enfoque y una reflexión continua. Esta perspectiva de enseñanza-aprendizaje también se caracteriza por su carácter integrado y el desarrollo transversal de todas las Competencias Básicas. Asimismo, el uso de la segunda lengua no es un fin en sí mismo sino un medio para completar una

¹⁹ Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002).

tarea que resulta cotidiana y atractiva para el alumnado, en un marco contextualizado, haciendo uso de las TIC mediante un modelo de aprendizaje cooperativo.

Todo ello nos lleva a pensar que, efectivamente, la aplicación de las TIC en los contextos escolares no solo acompasa los requerimientos e intereses curriculares, sino que, una vez más, permite una inserción total en el contexto sociohistórico actual. Las TIC han dejado de ser un complemento auxiliar en los contextos escolares, conformándose como una plataforma de aprendizaje de primer orden.

BIBLIOGRAFÍA.

- Adell, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuest. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*, (17).
- Atlántida, A. P. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas* (Vol. 33). Graó.
- Batzordea, E. (2002). *The key competencies in a knowledge-based economy: a first step towards selection, definition and description*.
- Cantabria, G. Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria
- Competencies, K. (2002). Survey 5. *Bruselles: Eurydice, European Unit*.
- Consejo de la Unión Europea. (2000). Informe del Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones Presidenciales. (5680/91 EDU 18).
- Cornella, A. (1999). En la sociedad del conocimiento, la riqueza está en las ideas. *Base de datos de revistas de texto completo EBSCO*.
- Crystal, D. (2012). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Delors, J. (1996). *de la publicación: La Educación Encierra un Tesoro (Libro)*.
- Dodge, B. (1995). Some thoughts about WebQuests. *The distance educator*, 1(3), 12-15.
- Dodge, B. (2001). FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. *Learning and leading with technology*, 28(8), 6-9.
- Español, E. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 19349-19420.
- Eurydice. (2002). *Key Competencies: A Developing Concept in General Compulsory Education* (Vol. 5). Ministerio de Educación.
- Fernández, S. (2003). *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia: desarrollo por tareas: español lengua extranjera* (Vol. 5). Editorial Edinumen.

- García, G. A., & Mirón, C. G. (2014). El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES. *Historia y Comunicación Social*, 18, 145-157.
- García, M. T. C., Álvarez Angulo, T., Plaza, M. C. C., De Pablo, L. F., Landa, M. C. G., Herrero, I. M., ... & De Aguirre, N. Z. M. (2007). *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Ministerio de Educación.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Ed. Octaedro, España.
- Ibarra Sáiz, M. D. & Rodríguez Gómez, g. (2007). *El trabajo colaborativo en las aulas universitarias. Reflexiones desde la autoevaluación*. Revista de Educación, núm. 344, págs. 355-375.
- Khan, A. W. (2003). Towards knowledge societies. an interview with Abdul Waheed Khan. *World of science*, 1(4), 8-9.
- Orgánica, L. (2006). 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Orgánica, L. (2013). 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295(10), 97859-97860.
- Perrenoud, P. (2004). *La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo*. RYCHEN, D.S.
- Programme for International Student Assessment. (2001). *Knowledge and skills for life: First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2008). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Salganik, L.H. (2004): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México. FCE.
- Schultz, T. (1972). Recursos Humanos. *Human capital: cuestiones de política y oportunidades de investigación*. sl: National Bureau of Economic Research.
- Woolfolk, A. E. (2006). Perspectiva social cognoscitiva y constructivista del aprendizaje. *Psicología Educativa*.

